

Το τραγούδι ως μέσο εμπλουτισμού του λεξιλογίου παιδιών της προσχολικής ηλικίας

Χιωτάκη Ειρήνη, *Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια ΠΤΠΕ
Πανεπιστημίου Κρήτης*

Περίληψη: Μουσική και γλώσσα, σύμφωνα με τους επιστήμονες, συνδέονται με δεσμούς ισχυρούς, ενώ αναγνωρίζεται η συμβολή του τραγουδιού στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών. Η παρούσα έρευνα, επιχειρώντας να τεκμηριώσει την άποψη αυτή στον ελλαδικό χώρο, χρησιμοποιεί έναν πειραματικό σχεδιασμό διάρκειας 5 εβδομάδων, με προπειραματική και μεταπειραματική διαδικασία και δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου), με σκοπό να διερευνήσει εάν το τραγούδι αποτελεί παράγοντα που συμβάλλει στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου παιδιών προσχολικής ηλικίας. Το δείγμα αποτέλεσαν 62 παιδιά, ομιλούντα την ελληνική ως μητρική γλώσσα, που φοιτούσαν σε τέσσερα ολόημερα τμήματα Νηπιαγωγείων του Νομού Χανίων. Για τη μέτρηση του λεξιλογίου εφαρμόστηκαν τέσσερα τεστ: δύο σταθμισμένα («Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου» και PPVT-R) και δύο κατασκευασμένα από την ερευνήτρια, τα οποία αφορούσαν στην αναγνώριση των εικόνων 30 λέξεων-στόχο, που επιδιωκόταν να εντάξουν τα παιδιά στο λεξιλόγιό τους. Διδακτική παρέμβαση γινόταν δύο φορές την εβδομάδα, διάρκειας 30-40 λεπτών. Οι εικονογραφημένες λέξεις χρησιμοποιούνταν από την πειραματική ομάδα για τη δημιουργία αυτοσχέδιων τραγουδιών, ενώ από την ομάδα ελέγχου σε «παραδοσιακού» τύπου δραστηριότητες.

1. Εισαγωγή

Είναι ευρέως γνωστό ότι η μουσική συνιστά πηγή χαράς και απόλαυσης για τα μικρά παιδιά, αποτελώντας παράλληλα ένα βιωματικό εργαλείο μεταβίβασης της γνώσης, ένα πολυδύναμο μέσο ανάπτυξης και εκπαίδευσης των παιδιών, ενταγμένο στο σύνολο της διδακτικής διαδικασίας (Αντωνακάκης & Χιωτάκη, 2007).

Στο πνεύμα της διαθεματικότητας και της ολιστικής αντιμετώπισης της γνώσης, που προωθεί το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ), η μουσική μπορεί να προσφέρει μια νέα διάσταση στη διδασκαλία της γλώσσας (Γιαμάλογλου, 2005· Μαγαλιού, 2005· Χρυσοστόμου, 2006· Διονυσίου & Αγγελίδου, 2008· Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2008).

Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner θεωρεί εξίσου σημαντική τη μουσική νοημοσύνη με τη λογικομαθηματική ή τη γλωσσική, σημειώνοντας πως η μουσική νοημοσύνη είναι αυτή που πρώτη αναδύεται/εκδηλώνεται στους μικρούς μαθητές. Ακόμη, η θεωρία του Gardner ενθαρρύνει τη χρήση εναλλακτικών τρόπων για τη διδασκαλία του ίδιου αντικειμένου ώστε να καλύψει μαθητές που μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο (Condis, Parks, Soldwedel, 2000). Η ακουστική και ρυθμική νοημοσύνη που περιέχονται στη μουσική, μας διδάσκουν γλώσσα, κίνηση, επικοινωνία, συναισθήματα και οπτική-χωρική νοημοσύνη. Συνδέοντας τον ήχο, την κίνηση, το λόγο και την αλληλεπίδραση με συνιστώσα τη μουσική, είναι πιθανό να ενεργοποιηθεί και να συμμετέχει σταδιακά το μεγαλύτερο μέρος του εγκεφάλου από ότι με κάποιο άλλο εκπαιδευτικό εργαλείο (Routier, 2003).

Μεταξύ γλώσσας και μουσικής οι επιστήμονες διακρίνουν ισχυρούς δεσμούς (Gromko, 2005· Chong & Gan, 1997· Wiggins, 2007· Paquette & Rieg, 2008) και αναφέρονται στον ευνοϊκό ρόλο του τραγουδιού, όπως και στη συμβολή του στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών (Anvari, Trainor, Woodside, & Levy, 2002·

Galicia, Contreras Gomez, & Pena Flores, 2006· Patel & Laud, 2007· Bolduc, 2008· Barr & Johnston, 1989· Kouri & Telander, 2008).

Με τον όρο «λεξιλόγιο», αναφερόμαστε στις λέξεις που χρειάζεται να ξέρουμε για να επικοινωνήσουμε αποτελεσματικά: λέξεις που προφέρουμε (εκφραστικό-ενεργητικό-παραγωγικό λεξιλόγιο) και λέξεις που προσλαμβάνουμε και που κατανοούμε (δεκτικό-παθητικό--προσληπτικό λεξιλόγιο) (Οικονομίδης, 2003· Neuman & Dwyer, 2009). Η καλλιέργεια του δεκτικού και του εκφραστικού λεξιλογίου μπορεί να παρομοιαστεί με την αναγνώριση και την ανάκληση. Οι Whitehurst και DeBaryshe (1989) ισχυρίστηκαν πως το δεκτικό λεξιλόγιο μπορεί να είναι πιο ευαίσθητο σε μεταβλητές όπως η συχνότητα έκθεσης στη γλώσσα, ενώ το εκφραστικό λεξιλόγιο μπορεί να είναι πιο ευαίσθητο σε μεταβλητές όπως η μίμηση (Senechal, 1997).

Η εκμάθηση του λεξιλογίου είναι μια διαδικασία που κατακτάται σταδιακά από τα παιδιά (Οικονομίδης, 2001). Το λεξιλόγιο αναπτύσσεται σε τέτοιο βαθμό ώστε να υποστηρίζει την καθημερινή επικοινωνία, αλλά ο εμπλουτισμός του είναι μια διαδικασία που διαρκεί εφ' όρου ζωής (Κατή, 1992).

Η διδασκαλία του λεξιλογίου θα πρέπει να βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν το νόημα των λέξεων και τις έννοιες που εκείνες αντιπροσωπεύουν. Για να είναι πετυχημένη, θα πρέπει να έχει τα εξής χαρακτηριστικά (Neuman & Dwyer, 2009):

- Να είναι συστηματική και να παρέχει πολλές ευκαιρίες στα παιδιά να χρησιμοποιήσουν τις λέξεις σε ποικίλες δραστηριότητες στην τάξη.
- Να εμπλέκει κατάλληλες πρακτικές, ενεργητικές, στοχευμένες και εκτεταμένες.
- Να ενσωματώνει στο πρόγραμμα περιοδικές επαναλήψεις.
- Να συμπεριλαμβάνει παρατήρηση και αξιολόγηση στοχεύοντας στη βελτίωση της διδασκαλίας.

Οι ερευνητές υποστηρίζουν πώς τα παιδιά μαθαίνουν το νέο λεξιλόγιο γρηγορότερα όταν αυτό συνδέεται με τα βιώματά τους (Wiggins, 2007· Strickland & Morrow, 1989) και όταν εκτίθενται σε ένα περιβάλλον που παρέχει πλούσιες γλωσσικές εμπειρίες, όπως είναι η ανάγνωση ιστοριών (Senechal, 1997) και το τραγούδι. Επιπλέον, μέσω των τραγουδιών, τα μικρά παιδιά αρχίζουν να πειραματίζονται με τη γλώσσα, με γραμματικούς κανόνες και διάφορα ομοιοκατάληκτα μοτίβα (Paquette & Rieg, 2008).

Τα τραγούδια, παρέχουν από μόνα τους ευκαιρίες για προφορική επικοινωνία και γλωσσική ανάπτυξη (Schoerr, 2001· Wiggins, 2007) -καθώς όσοι τραγουδούν γνωρίζουν τι να πουν και παράγουν λόγο χωρίς παύσεις- (Paquette & Rieg, 2008), προωθώντας μεταξύ άλλων το λεξιλόγιο (Saricoban & Metin 2000· Wiggins, 2007· Paquette & Rieg, 2008· Millett, Kimatwill, Blandchard, & Gorin, 2008). Η ρίμα, ο ρυθμός του λόγου, οι επαναλαμβανόμενες φράσεις (ρεφρέν), είναι τα στοιχεία που ενδυναμώνουν την ικανότητα των παιδιών να μαθαίνουν τα τραγούδια, εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιό τους (Strickland & Morrow, 1989· Brown, 2006· Wiggins, 2007· Paquette & Rieg, 2008).

Πολλοί εκπαιδευτικοί, αντιλαμβανόμενοι την αξία των τραγουδιών, οδηγούν βάσει στρατηγικής τους μαθητές τους μέσω αυτών στην κατάκτηση διδακτικών στόχων, που αφορούν τόσο στη μουσική, όσο και στην εκμάθηση λεξιλογίου (Moore, 2009). Ιδιαίτερα, όταν τα τραγούδια υποστηρίζονται με εικόνα και κίνηση/δράση, βοηθούν στην αναγνώριση λέξεων και εννοιών. Τα τραγούδια μπορούν να εμπλακούν φυσικά με όλες τις γνωστικές περιοχές του αναλυτικού προγράμματος προσφέροντας ευκαιρίες να ξεφύγουν τα παιδιά απ' τη ρουτίνα των δραστηριοτήτων στην τάξη (Saricoban & Metin, 2000). Έχουν, επίσης, τη δύναμη να ενεργοποιούν μια θετική συναισθηματική διάθεση αναφορικά με την εκμάθηση του λεξιλογίου προετοιμάζοντάς τα παράλληλα για τη

«γνήσια», τη μη παραποιημένη γλώσσα των ενηλίκων (Orlova, 2003· Paquette & Rieg, 2008).

Έρευνες έχουν δείξει πως οι λεξιλογικές μονάδες χρειάζεται να επαναληφθούν πολλές φορές πριν να εσωτερικευθούν από το παιδί. Καθώς τα παιδιά ασχολούνται αυθόρμητα με το τραγούδι και τους αρέσει να τραγουδούν το ίδιο ξανά και ξανά, αποτελεί ένα εξαιρετικό μέσο για την επανάληψη και ενδυνάμωση του λεξιλογίου, κατάλληλο για όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από τις ικανότητές τους (Clarke, 2005). Έτσι λοιπόν, κάνοντας χρήση τραγουδιών, μέσα στην ευχάριστη και χαλαρή ατμόσφαιρα που δημιουργείται, είναι ευκολότερο για τα παιδιά να μαθαίνουν νέες λέξεις και να τις θυμούνται (Barska, 2006).

2. Σκοπός της έρευνας

Παρ' όλες τις αναφορές για την ωφελιμότητα του τραγουδιού στην ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών, απ' όσο γνωρίζουμε, δεν έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες σε παιδιά προσχολικής ηλικίας που έχουν ως μητρική γλώσσα την ελληνική, οι οποίες να εστιάζουν στη σχέση τραγουδιού-λεξιλογίου τεκμηριώνοντας την άποψη αυτή.

Η έρευνά μας σκοπό έχει να διερευνήσει εάν η εμπλοκή των παιδιών της προσχολικής ηλικίας σε ένα πρόγραμμα που χρησιμοποιεί ως μέσο το τραγούδι -μάλιστα το αυτοσχέδιο, το κατασκευασμένο στην τάξη τραγούδι- μπορεί να συμβάλει (ως μια εναλλακτική προσέγγιση) στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους (τόσο του δεκτικού, όσο και του εκφραστικού). Υποθέτοντας πως η πειραματική ομάδα, που διδάσκεται λεξιλόγιο μέσα από το τραγούδι, έχει καλύτερες επιδόσεις στα τεστ μέτρησης λεξιλογίου συγκρινόμενη με την ομάδα ελέγχου που διδάσκεται με τον παραδοσιακό τρόπο, εφαρμόσαμε έναν πειραματικό σχεδιασμό με προπειραματική και μεταπειραματική διαδικασία και δύο ομάδες (πειραματική-ελέγχου).

Στην εργασία αυτή θα παρουσιάσουμε το μεθοδολογικό μέρος της έρευνας και θα περιγράψουμε τη διδακτική παρέμβαση, η οποία αξιοποιεί το τραγούδι στην εκμάθηση του λεξιλογίου, καθώς η ερευνητική διαδικασία βρίσκεται σε εξέλιξη.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Υποκείμενα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνάς μας αποτέλεσαν 62 νήπια, τα οποία φοιτούσαν σε τέσσερα τμήματα Νηπιαγωγείων του Νομού Χανίων. Από αυτά, δύο τμήματα συγκροτούσαν την πειραματική ομάδα και δύο την ομάδα ελέγχου.

Τα υποκείμενα της έρευνας είχαν ως μητρική την ελληνική γλώσσα και δεν ήταν δίγλωσσα. Επίσης δεν παρουσίαζαν έντονα προβλήματα συμπεριφοράς, πνευματικής ικανότητας ή γλωσσικών διαταραχών, τα οποία θα δυσχέραιναν την ομαλή επικοινωνία τους με την ερευνήτρια κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και εξέτασης ή γενικότερα θα εμπόδιζαν την προφορική λεκτική επικοινωνία τους.

3.2. Όργανα μέτρησης – Εργαλεία

Ως εργαλεία συλλογής δεδομένων και μέτρησης του λεξιλογίου χρησιμοποιήθηκαν τα εξής τεστ:

- A. Το σταθμισμένο τεστ «Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου» των Βογινδρούκα, Πρωτόπαπα, Σιδερίδη (2009) για τη μέτρηση του εκφραστικού λεξιλογίου.

Β. Το *Peabody Picture Vocabulary Test – Revised Third Edition (PPVT-R)*, για τη μέτρηση του *δεκτικού λεξιλογίου*, το οποίο χρησιμοποιήθηκε σε ηλεκτρονική μορφή, προσαρμοσμένο στην ελληνική γλώσσα από τους Sideridis, Mouzaki, Simos, και Protopoulos (2006).

Τα τεστ «Δοκιμασία εκφραστικού λεξιλογίου» και *PPVT* χρησιμοποιήθηκαν για όλα τα παιδιά του δείγματος, πριν την εφαρμογή της διαδικασίας, προκειμένου να εκτιμηθεί το λεξιλόγιό τους και να βρεθεί αν είναι αντίστοιχο της ηλικίας τους, ώστε να συγκροτηθούν ισοδύναμες λεξιλογικά ομάδες. Τα τεστ αυτά επαναλήφθηκαν μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης.

Γ. Κατασκευασμένο τεστ από την ερευνήτρια για τη *μέτρηση του εκφραστικού λεξιλογίου*, που αφορούσε στη θεματική ενότητα «Άνοιξη», η οποία θα προσεγγιζόταν στο νηπιαγωγείο. Απαρτιζόταν από 30 κάρτες με εικόνες λέξεων σχετικών με τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα, τις οποίες έθεσε ως «στόχο» η ερευνήτρια να μάθουν τα παιδιά. Οι λέξεις αυτές επιλέγηκαν βάσει κριτηρίων που αναφέρονται παρακάτω. Οι κάρτες παρουσιάζονταν με τη σειρά, ατομικά στο κάθε υποκείμενο, ζητώντας του να ονομάζει αυτό που η κάθε μια εικόνιζε.

Δ. Κατασκευασμένο τεστ από την ερευνήτρια για τη *μέτρηση του δεκτικού λεξιλογίου* που αφορούσε στην προς διερεύνηση θεματική ενότητα «Άνοιξη». Επρόκειτο για μια σειρά τριάντα καρτών, κάθε μια από τις οποίες περιελάμβανε τέσσερις ασπρόμαυρες εικόνες. Μια από αυτές αφορούσε σε λέξη «στόχο». Οι κάρτες παρουσιάζονταν με τη σειρά, ατομικά στο κάθε υποκείμενο, ζητώντας του να δείχνει κάθε φορά την εικόνα που πίστευε πως αντιπροσώπευε την έννοια της λέξης που άκουγε.

Και τα δύο κατασκευασμένα από την ερευνήτρια τεστ συνοδεύονταν από καταλόγους με γραμμένες τις λέξεις των εικόνων που υπήρχαν στις κάρτες -σε τόσα αντίτυπα, όσα και τα υποκείμενα του δείγματος-, όπου σημειωνόταν κατά τη διάρκεια της εξέτασης οι λέξεις που αναγνωριζόταν από αυτά.

Η κατασκευή των εικονογραφημένων καρτών των τεστ ακολούθησε συγκεκριμένες αρχές (Dunn & Dunn, 1981· Οικονομίδης, 2003):

- Ήταν όλες ασπρόμαυρες
- Ήταν απλές και καθαρές
- Ήταν -κατά το δυνατό- ελκυστικές για τα υποκείμενα

Τα κατασκευασμένα τεστ, όπως και τα σταθμισμένα, χορηγήθηκαν ατομικά σε όλα τα υποκείμενα του δείγματος πριν και μετά την παρέμβαση.

Τα αποτελέσματα της προπαρασκευαστικής διαδικασίας (pretest) αναλύθηκαν, έτσι ώστε να φανεί ο μέσος όρος επίδοσης των υποκειμένων του κάθε σχολείου και να γίνει ανάλογα ο χωρισμός των τμημάτων σε ομάδες (πειραματική και ελέγχου), με τρόπο που να τις καθιστά ισοδύναμες.

3.3. Κριτήρια επιλογής των λέξεων «στόχο» που επιδιώκαμε να μάθουν τα παιδιά .

Από μια θεματική ενότητα με μεγάλο εύρος, όπως είναι η «Άνοιξη», η οποία αποτελείται από υποενότητες (π.χ. πουλιά, λουλούδια, έντομα), επιλέγηκαν και καταγράφηκαν οι λέξεις-στόχος, που επιδιώκαμε να γνωρίσουν τα παιδιά. Θεωρώντας ότι

τα παιδιά μπορούν να μαθαίνουν 5-7 νέες λέξεις την εβδομάδα, το σύνολο των λέξεων που θέσαμε ως στόχο για το χρονικό διάστημα της διδακτικής μας παρέμβασης ανήλθε στις 30.

Κριτήριο για την επιλογή τους αποτέλεσε η χρησιμότητά τους στο πλαίσιο της επικοινωνιακής-λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Θεωρήσαμε ότι οι λέξεις αυτές θα πρέπει να αντιπροσωπεύουν έννοιες-σημασίες που είναι αναγκαίες για τη συζήτηση του θέματος «Άνοιξη».

Συγκεκριμένα, κριτήρια για την επιλογή των λέξεων αποτέλεσαν τα εξής:

- Να είναι σχετικές με το προς διερεύνηση θέμα.
- Να προέρχονται από το οικείο περιβάλλον τους.
- Να είναι χρήσιμες στα παιδιά.
- Να δηλώνουν αντικείμενα (ουσιαστικά) τα οποία είναι συγκεκριμένα ή επίθετα, τα οποία μπορούν να αποδοθούν με εικόνα.

Οι λέξεις «στόχος» που θεωρήσαμε κατάλληλες να μάθουν τα παιδιά είναι οι παρακάτω:

μπουμπούκι	άνθος	κάμπια	χελιδόνι
σέπαλα	ανθοδοχείο	κυψέλη	σμήνος
πέταλα	ανθοδέσμη	κηρήθρα	ράμφος
κλαδί	γύρη	μύγα	πελαργός
κοτσάνι	σκαθάρι	μανουσάκια	λιβάδι
θάμνος	ακρίδα	ορχιδέα	αποδημητικά
τουλίπα	μπούμπουρας	φρέζα	κρίνος
έντομα			πτηνά

3.4. Κατασκευή καρτών που εικόνιζαν τις λέξεις «στόχο»

Επιλέγηκαν από το διαδίκτυο έγχρωμες εικόνες που αναφερόταν στις λέξεις «στόχο», οι οποίες εκτυπώθηκαν σε κάρτες ίσων διαστάσεων και πλαστικοποιήθηκαν. Χρησιμοποιούταν τόσο στις διδασκαλίες παραδοσιακού τύπου (ομάδα ελέγχου), αποτελώντας το κύριο εργαλείο για την εκμάθηση του λεξιλογίου, όσο και στη διαδικασία δημιουργίας των τραγουδιών (πειραματική ομάδα).

3.5. Διαδικασία

3.5.1. Προπειραματική διαδικασία

Μετά από πιλοτική εφαρμογή των τεστ που περιγράφηκαν παραπάνω, κατά την οποία έγινε έλεγχος της ερευνητικής διαδικασίας και βελτιώσεις στα κατασκευασμένα από την ερευνήτρια τεστ, προχωρήσαμε στη χορήγηση τους σε όλα τα παιδιά του δείγματος.

3.5.2. Πειραματική διαδικασία

Περιγραφή της διδακτικής παρέμβασης:
Καθώς τα υποκείμενα της έρευνας φοιτούσαν σε ολόημερα τμήματα και υπολογίζοντας σε δύο διδακτικές παρεμβάσεις των 30-40 λεπτών στο καθένα εβδομαδιαίως, ήταν εφικτή η εφαρμογή τους από την ίδια την ερευνήτρια, χωρίς να χρειαστεί η εκπαίδευση άλλων ατόμων.

Σε όλα τα τμήματα προσεγγιζόταν η θεματική ενότητα της «άνοιξης».

Στα τμήματα ελέγχου χρησιμοποιούταν οι κάρτες που εικόνιζαν τις λέξεις στόχο σε «παραδοσιακή διδασκαλία», αποτελώντας ερέθισμα για συζήτηση και γλωσσικά

παιχνίδια αναφορικά με αυτές (πχ αναγνώριση της κάρτας που αντιστοιχεί στη λέξη που ακούν τα παιδιά ή που λείπει από το σύνολο ή υπόδειξη της σωστής εικόνας που αντιστοιχεί στην περιφραστική περιγραφή της λέξης που κάνουμε... κ.λπ.).

Στα πειραματικά τμήματα, οι εικονογραφημένες κάρτες χρησιμοποιούνταν για τη δημιουργία τραγουδιών.

Έχοντας συζητήσει για τα στοιχεία που έχει ένα τραγούδι (στίχο-μελωδία), τα παιδιά, με την υποστήριξη και τη βοήθεια της ερευνήτριας, αφού αναγνώριζαν και σχολίαζαν τις εικόνες που τους παρουσίαζε, επέλεξαν τη σειρά που θα τις χρησιμοποιούσαν προχωρώντας στη σύνθεση απλών στίχων, οι οποίοι συμπεριλάμβαναν τις λέξεις των εικόνων. Π.χ. με τις λέξεις: *άνθος, πέταλα, κοτσάνι, λιβάδι, σέπαλα, μπουμπούκι*, τα παιδιά του κάθε τμήματος συνέθεσαν τους δικούς τους στίχους:

*Άνθη μέσα στο λιβάδι
πέταλα χρωματιστά
ο αέρας τα φυσάει
το κοτσάνι τους κουνά*

*Κάποια είναι μπουμπούκια
με τα πέταλα κλειστά
μες τα σέπαλα κλεισμένα
προστατεύονται καλά.*

*Πέταλα έχουν τα άνθη
άλλα λίγα άλλα πολλά
όταν είναι μπουμπούκια
μες τα σέπαλα κλειστά*

*Φύτρωσαν μες το λιβάδι
και το στόλισαν καλά
πράσινο έχουν κοτσάνι
πέταλα χρωματιστά.*

Οι στίχοι γραφόταν σε χαρτί του μέτρου -παρουσία των παιδιών- με τις εικόνες να παρεμβάλλονται στα σημεία που ακουγόταν οι αντίστοιχες λέξεις «στόχος».

Κατόπιν τους «διάβαζαν», με την ερευνήτρια να δείχνει κάθε φορά που βρίσκονται για να μη χαθούν. Τους συνόδευαν με ρυθμικά χτυπήματα και στη συνέχεια τους έντυναν με μελωδία. Αυτό γινόταν με πολύ απλό τρόπο, είτε με τη χρήση μόνο δύο φθόγγων, π.χ. σολ και μι, είτε με το δανεισμό της μελωδίας γνωστών τραγουδιών όπως: «Ήταν ένας γάιδαρος», «Μια ωραία πεταλούδα».

Το τραγούδι «Όταν θα πάω κυρά μου στο παζάρι» χρησιμοποιήθηκε για να «χτίσουν» πάνω σε αυτό τα δικά τους λόγια συμπεριλαμβάνοντας το λεξιλόγιο: *λιβάδι, ακρίδα, μύγα, σκαθάρι, κάμπια, έντομα*. Οι αντίστοιχες εικόνες τοποθετούταν στον πίνακα ή στη μοκέτα με τη σειρά που πρότειναν κάθε φορά τα παιδιά. Αποφάσιζαν, ακόμη, για τον ήχο ή την κίνηση που θα αντιπροσώπευε το κάθε έντομο και τραγουδούσαν:

*Όταν πήγα βόλτα στο λιβάδι
είδα μια ακρίδα
η ακρίδα μπιγκ μπιγκ μπιγκ
πηδούσε μια εδώ μια εκεί*

(ήχος με το στόμα)

*Όταν πήγα βόλτα στο λιβάδι
είδα και μια μύγα
η μύγα ζζζζζζζζζζζζ....
η ακρίδα μπιγκ μπιγκ μπιγκ..
πηδούσε μια εδώ μια εκεί*

(ήχος με το στόμα)

..... κ.ο.κ.

*Όταν πήγα βόλτα στο λιβάδι
είδα έντομα πολλά
μια κάμπια ξξξξξξξξ....*

(τρίψιμο των χεριών)

ένα σκαθάρι τικ τικ... (στράκες με τα δάκτυλα)
μια μύγα ζζζζζζζζζζ... (ήχος με το στόμα)
μια ακρίδα που μπιγκ μπιγκ μπιγκ.. (ήχος με το στόμα)
πηδούσε μια εδώ μια εκεί

Όσο τραγουδούσαν, η ερευνήτρια αρχικά και κάποιο παιδί μετά, έδειχνε τις αντίστοιχες εικόνες με τις λέξεις που πρόφεραν.

Να σημειώσουμε πως οι κάρτες λεξιλογίου παρουσιαζόταν σταδιακά στα παιδιά σε ομάδες των 5-7 λέξεων την εβδομάδα. Η διαδικασία της σύνθεσης επαναλαμβανόταν για κάθε νέα ομάδα λέξεων.

Στην πρώτη διδακτική παρέμβαση της εβδομάδας δημιουργούταν το τραγούδι, ενώ κατά τη διάρκεια της δεύτερης, παιζόταν παιχνίδια με στόχο την εμπέδωση του λεξιλογίου.

Π.χ.

- Μοιραζόταν στα παιδιά οι εικονογραφημένες κάρτες με τις λέξεις των τραγουδιών. Καθώς τραγουδούσαν, το παιδί που κρατούσε την αντίστοιχη κάρτα με τη λέξη που ακουγόταν, τη σήκωνε ψηλά. Οι κάρτες ανακατευόταν, άλλαζαν χέρια και τα τραγούδια επαναλαμβανόταν.
- Σε κοινή θέα τοποθετούταν το χαρτί του μέτρου όπου ήταν γραμμένοι οι στίχοι του τραγουδιού που χρησιμοποιούσαμε. Στα κατάλληλα σημεία τοποθετούταν οι κάρτες που αντιπροσώπευαν λέξεις. Η ερευνήτρια τραγουδούσε κάνοντας παύσεις κατά διαστήματα στα σημεία που υπήρχε εικόνα. Τα παιδιά αντιδρούσαν γεμίζοντας τις παύσεις με τις αντίστοιχες λέξεις, που αντιπροσώπευε η κάθε εικόνα.
- Τα παιδιά χωριζόταν σε δύο ομάδες: η μια τραγουδούσε τις λέξεις και η άλλη τις εικόνες. Η ερευνήτρια κάθε φορά έδειχνε που βρισκόταν. Οι ρόλοι αντιστρέφονταν.
- Τα παιδιά χωριζόταν σε δύο ομάδες: τραγουδιστές και χορευτές. Όσο η πρώτη τραγουδούσε, η δεύτερη απέδιδε με κινήσεις τα λόγια του τραγουδιού.

Τα αυτοσχέδια τραγούδια επαναλαμβανόταν κατά χρονικά διαστήματα.

3.5.3. Μεταπειραματική διαδικασία

Μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής μας παρέμβασης, εφαρμόστηκαν για δεύτερη φορά τα ίδια τεστ σε όλα τα υποκείμενα της έρευνας, τόσο της πειραματικής όσο και της ομάδας ελέγχου.

Τα μεν σταθμισμένα για να φανεί αν υπήρξε εξέλιξη γενικά στο λεξιλόγιο των παιδιών κατά το διάστημα της παρέμβασης, και σε ποια ομάδα περισσότερο (πειραματική ή ελέγχου), τα δε κατασκευασμένα για να διαπιστωθεί αν υπήρξε πρόοδος στην κατάκτηση του νέου λεξιλογίου «στόχο» από τα παιδιά και από ποια ομάδα περισσότερο, ώστε να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα της μεθόδου που χρησιμοποίησε ως μέσο το τραγούδι.

Οι δραστηριότητες δημιουργίας, εκμάθησης/εμπέδωσης και επεξεργασίας των τραγουδιών από τα παιδιά με τη χρήση των λέξεων «στόχο», δημιούργησαν ένα ιδιαίτερα ελκυστικό παιδαγωγικό κλίμα στην τάξη. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας, όπου αυτές εφαρμοζόταν, συμμετείχαν χαρωπά και ενεργά σε όλη τη χρονική διάρκεια των δραστηριοτήτων.

Παρότι δεν έχει ολοκληρωθεί η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων της διδακτικής παρέμβασης, η πρώτη εικόνα που σχημάτισε η ερευνήτρια από τις αντιδράσεις των παιδιών είναι ότι το τραγούδι μπορεί να αποτελέσει ένα ελκυστικό μέσο μάθησης, διαμορφώνοντας θετικές συνθήκες διδασκαλίας άγνωστων λέξεων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των σχετικών δεδομένων θα δείξουν και την αποτελεσματικότητα ή όχι του τραγουδιού ως μέσου διδασκαλίας του λεξιλογίου.

Θεωρούμε ότι σε κάθε περίπτωση τα ευρήματα αυτής της έρευνας, τα συμπεράσματα και οι προτάσεις της, θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στη διδακτική του λεξιλογίου στο Νηπιαγωγείο και στην ενίσχυση της εκμάθησης νέων λέξεων από το παιδί, καλύπτοντας παράλληλα ένα κενό στην ελληνική βιβλιογραφία.

Βιβλιογραφία

- Α. Ξενόγλωσση
- Anvari, S., H., Trainor, L., J., Woodside, J. & Levy B., A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in pre school children. *Journal of Experimental Child Psychology* 83, 111-130.
- Barr, Woodson, K. & Johnston, J., M. (1989) . Listening: The Key to Early Childhood Music. *Day Care and Early Education* (Spring.)
- Barska, K. (2006). *Using Songs to Teach Vocabulary to EFL Students*, http://www.acgrenoble.fr/reaso/article.php3?id_article=58.
- Bolduc, J. (2008). The Effects of Music Instruction on Emergent Literacy Capacities Among Preschool Children: A Literature Review . *Early Childhood Research and Practice*, 10(1).
- Brown, J., L. (2006). Rhymes, Stories and Songs in th e ESL Classroom. *The Internet TESL Journal*, 12(4).
- Chong, S., Gan, L. (1997) The Sound of Music. Fostering oral and listening skills in Singapore pre-school children through an integrated language arts and music programme. *CHONS97.323*. Διαθέσιμο στο <http://www.aare.edu.au/97pap/chons323.htm>. Σελίδες 6.
- Clarke, S. (2005). *Learn English Kids Using Songs*. British Council. Προσπέλαση Μάιος 2010. Διαθέσιμο στο <http://www.britishcouncil.org/kidsenglish>
- Condis, P., Parks, D. & Soldwedel, R. (2000). *Enhancing Vocabulary and Language Using Multiple Intelligences*. Master of Arts Action Research Project, Saint Xavier University and Sky Light Professional Development.
- Daniels, M. (1995). *The Effect of Sign Language on Vocabulary Development in Young Hearing Children*. Paper presented at the Annual Meeting of the Speech Communication Association (81st, San Antonio TX, November 18-21).
- Dunn, L. M. & Dunn L. M. (1981). *Peabody Picture Vocabulary Test-Revised (P.P.V.T.-R). Forms L and M. Manual*. Minnesota: American Guidance Service-AGS.
- Galicia Moyeda, I., X., Contreras Gomez, I. & Pena Flores, M. T. (2006). Implementing a Musical Program to Promote Preschool Children's Vocabulary Development. *Early Childhood Research and Practice*, 8(1).
- Gromko, J. (2005). The Effect of Music Instruction on Phonemic Awareness in Beginning Readers. *Journal of Research in Music Education*, 53(3), 199-209.

- Kouri, T. & Telander, K. (2008). Children's Reading Comprehension and Narrative Recall in Sung and Spoken Story Contexts. *Child Language Teaching and Therapy*, 24(3), 329-349.
- Millett, J., Kimatwill, Blandchard, J. & Gorin, J. (2008). The Validity of Receptive and Expressive Vocabulary Measures with Spanish-Speaking kindergarteners learning English. *Reading Psychology*, 29, 534-551.
- Moore, P. (2009). Singing Forges a Link Between Music and Language. *Teaching Music*, 10697446, 17(2).
- Neuman, S., B. & Dwyer, J. (2009). Missing in Action: Vocabulary Instruction in Pre-K. *The Reading Teacher*, 62(5), 384-392.
- Orlova, N. F. (2003). Helping Prospective EFL Teachers Learn How to Use Songs in Teaching Conversation Classes, *The Internet TESL Journal*, Vol. IX, No.3.
- Patel, P. & Laud, L. (2007). Using Songs to Strengthen Reading Fluency. *TEACHING Exceptional Children Plus*, 4(2).
- Paquette, K. R. & Rieg, S. A. (2008). Using Music to Support the Literacy Development of Young English Language Learners. *Early Childhood Education*, 36, 227-232.
- Routier, W., J. (2003). *Read Me a Song: Teaching Reading Using Picture Books*. Paper presented at the Annual Meeting of the International Reading Association (48th, Orlando, FL.).
- Saricoban, A. & Metin, E. (2000). Songs, Verse and Games for Teaching Grammar. *The Internet TESL Journal*, 6(10).
- Schoepp, K. (2001). Reasons for Using Songs in the ESL/EFL Classroom. *The Internet TESL Journal*, 7(2).
- Senechal, M. (1997). The differential effect of storybook reading on preschoolers' Acquisition of expressive and receptive vocabulary. *Journal of Child Language*, 24, 123-138.
- Sideridis, G., Mouzaki A., Simos, P., & Protopapas A. (2006). Classification of students with reading comprehension difficulties: the roles of motivation, affect, and psychopathology. *Learning Disabilities Quarterly*, 29, 159-180.
- Strickland, D., S. & Morrow, L., M. (1989). *Emerging Literacy: Young Children Learn to read and Write*. International Reading Association, Newark, Delaware.
- Wiggins, D., G. (2007). Pre-K Music and the Emergent Reader: Promoting Literacy in a Music-Enhanced Environment. *Early Childhood Education Journal*, Springer Science + Business Media, LLC 2007, 10.1007/s10643-007-0167-6.

Β. Ελληνόγλωσση

- Αντωνάκης, Δ., & Χιωτάκη, Ει. (2007). *Μουσική Παιδαγωγική. Διαθεματικές εφαρμογές για μικρά παιδιά*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Γιαμάλογλου, Τζ. (2005). *Η μουσική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Βιοματική ή Θεωρητική προσέγγιση; ΠΕΕΜΔΕ-ΑΡΘΡΑ ΜΕΛΩΝ*.
- Διονυσίου, Ζ. & Αγγελίδου, Σ. (2008). *Σχολική Μουσική Εκπαίδευση. Ζητήματα σχεδιασμού, μεθοδολογίας και εφαρμογών*. Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε. (Ελληνική Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση).
- Κατή, Δ. (1992). *Γλώσσα και Επικοινωνία στο Παιδί*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μαγαλιού, Μ. (2005). *Ο ρόλος της μουσικής αγωγής στη σημερινή εκπαίδευση*. ΠΕΕΜΔΕ-ΑΡΘΡΑ ΜΕΛΩΝ.

- Οικονομίδης, Β. (2001). *Το Λεξιλόγιο των Νηπίων: Μέγεθος-Διαφορές-Εμπλουτισμός (μεταπτυχιακή εργασία)*. Πρακτικά 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου της Ο.Μ.Ε.Ρ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Οικονομίδης, Β. (2003). *Το Δεκτικό Λεξιλόγιο Παιδιών Ηλικίας 5,5-6,5 Ετών*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί – Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΥΠ.Ε.Π.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών)*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μ. (2008). *Κάθε μέρα Πρεμιέρα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χρυσοστόμου, Σ. (2006). *Η Μουσική στην Εκπαίδευση: Το δίλημμα της Διεπιστημονικότητας*. Αθήνα: Παπαρηγορίου-Νάκας.